

УДК 374.1



ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ В ІСПАНЬСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ САНТЯГО-ДЕ- КОМПОСТЕЛА

Надія Постригач,
кандидат біологічних наук, старший науковий
співробітник відділу порівняльної професійної
педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України (м.Київ, Україна)

Аналіз та систематизація теоретичних підходів до організації професійної підготовки учителів в іспанському університеті Сантьяго-де-Компостела дав змогу виявити основні тенденції розвитку системи професійної підготовки учителів: входження педагогічної освіти у систему вищої, диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; фундаменталізація педагогічної освіти посиленням теоретичної та практичної складових психолого-педагогічної підготовки; децентралізація управління освітньою галуззю, покращення якості педагогічної освіти шляхом модернізації її змісту тощо.

Ключові слова: ефективність викладання, педагогічна практика, професійна підготовка вчителя, професійний статус, професійна ідентичність, педагогічна кар'єра

Постановка проблеми. Сьогодні той факт, що викладання розглядається як професія, а вчителі як професіонали не представляє собою нічого нового. Проте, якщо теоретично погодитись з професіоналізацією викладання і пов'язаними з нею поняттями у цьому семантичному полі (продуктивність викладання, професійний статус, конструювання професійної ідентичності, педагогічна кар'єра, просування по службі, винагорода, соціальне визнання, умови праці, професійна самоповага та охорона праці (occupational health) [11, с. 347].

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти система підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є універсальною проблемою, яка цікавить науковців різних країн. Актуальною є задача системного аналізу світових досягнень для удосконалення навчального процесу в Україні. В різних країнах світу, залежно від традицій та соціокультурних умов існують певні розбіжності щодо організації та структури підготовки вчителів. Наукові досягнення зарубіжної педагогіки у сфері вивчення особливостей становлення молодих учителів під час навчання у ВНЗ є цікавим і важливим для професійно-педагогічної освіти в Україні [1, с. 1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українські та зарубіжні науковці приділяють належну увагу проблемам професійної підготовки та діяльності вчителя в Україні та за кордоном, зокрема таким її аспектам: сучасна філософія освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Огнев'юк та ін.); неперервна професійна освіта (Т.М. Десятов, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.); професійна підготовка вчителя (О.А. Дубасенюк, В.В. Радул, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва та ін.), зокрема формування його професійної майстерності (О.А. Дубасенюк, С.Т. Золотухіна,

І.А. Зязюн, О.М. Пехота, В.А.Семиченко та ін.); загальнопедагогічна підготовка вчителя (О.А. Абдуліна, В.І. Бондар, Н.М. Дем'яненко, О.Г. Мороз та ін.); педагогічна творчість учителя (І.А.Зязюн, В.А. Кан-Калик, М.Д. Нікандров, С.О. Сисоєва, Н.М. Тарасевич та ін.); професіоналізм учителя (Н.В. Гузій, І.П. Підласий, В.В. Радул та ін.); використання інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя (П.С. Гуревич, А.М. Коломієць, В.В. Олійник та ін.); розвиток системи професійної підготовки майбутніх учителів в Англії (Н. Авшенюк, Ю. Алферов, О. Галус, Л. Шапошнікова та ін.); у Франції – Б. Вульфсон, М. Скоробогатова та ін., у Німеччині – А. Турчин, О. Родіна, Т. Коваль, Г. Лук'янюк, у США – Ю. Красильник, І. Гавриш, Т. Кошманова, у Польщі – К. Біницька, Р. Пасічник, Р. Монько, у Росії – Н. Константинов, І. Дишлюк, Італії - Н. Постригач, А. Степанюк, Греції – О. Проценко, Ю. Короткова, Н. Постригач, в Україні – Т. Васильчук, Н. Дем'яненко, Л. Петухова, в Іспанії – О. Авксентьева, Л. Кокоріна, Фернандес Круз (Fernández Cruz), Вез Х. М. (Véz J. M.), Монтеро Л. (Montero L.), Хосе Техадо (José Tejada) та ін.

Такі порівняльно-педагогічні дослідження досвіду підготовки вчителів за кордоном, як зазначає С.І. Шандрук, є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням [2, с. 2].

З огляду на це метою статті став аналіз особливостей організації професіоналізації підготовки студентів до майбутньої професії вчителя в іспанському університеті Сантьяго-де-Компостела.

Виклад основного матеріалу. З 1970 року згідно із Законом про освіту [10] постійна зміна була найважливішою характеристикою системи освіти в Іспанії. Після перегляду загального впровадження інноваційних аспектів іспанські учені пропонують сконцентруватися на тих змінах, що впливають на сектор початкової освіти. По-перше, необхідно було уточнити визначення цього етапу відповідно до Закону про Загальне Регулювання Освітньої Системи (the Law for the General Regulation of the Educational System, LOGSE), прийнятого у 1990 році, який охоплює найбільш актуальні аспекти реформи неуніверситетського навчання, які повинні застосовуватися до усієї Іспанії. Зокрема, у секторі початкової освіти у Законі зазначається наступне: це перший етап безоплатної та обов'язкової шкільної освіти (етап дитячого садка, вік 0-6 років, не є обов'язковим в Іспанії), адресований колективам учнів віком від 6 до 12 років. Метою початкової освіти є забезпечення кожної дитини загальною базовою освітою. Це досягається за рахунок охоплення шести областей комплексного знання: математика, іспанська мова та література, іноземні мови, фізична культура, мистецька освіта, знання про природу і соціальне середовище, а в разі автономних співтовариств - знання про мову, рідну мову і літературу. Для інтеграції дітей у суспільство їх навчають необхідним навичкам усного мовлення, письма та основним арифметичним діям, а також навчають бути автономними [18].

Крім того, Міністерство освіти публікує базисний навчальний план для початкової освіти, що містить цілі та загальні критерії оцінки для цього етапу. Рекомендуються методи навчання для сприяння та підтримки інтеграції всіх видів

навчання, підходящих для здібностей дітей, а також цілі й зміст кожного з предметів, що викладаються. Оцінка встановлюється як поточна і глобальна. Установкою цих мінімальних рівнів навчання центральна адміністрація прагнула гарантувати те, щоб усі учнівські колективи отримали певну освіту загалом, в результаті чого їх атестати є легітимними. Автономні співтовариства Іспанії мають власну юрисдикцію щодо освіти і розробили навчальні програми для відображення їхніх власних регіональних культурних та мовних пріоритетів.

Закон LOGSE також охоплює забезпечення учителів у не університетському секторі. “Maestros” (магістри) є вчителями, що відповідають за організацію дошкільної (infant) і початкової освіти, а також інтеграцію та реструктуризацію вчительських колективів загальної базової освіти (General Basic Education, EGB), а відповідальність згідно з Законом 1970 року також є частиною їх компетенції. Вартість навчання на рівні початкової освіти повинна бути забезпечена учителями широкого профілю (generalist teachers), що спеціалізуються в початковій освіті. Вони повинні бути фахівцями усіх навчальних дисциплін у курікулумі, за винятком Іноземних Мов, Музики та Фізичної культури, починаючи з третього року навчання (учні 8-ми років). Ці предмети потім викладатиме спеціалізований педагогічний персонал. Спеціалізації в галузі Спеціальної освіти, Слухових та Мовних Навичок вимагаються для бажаючих працювати зі студентами, які мають навчальні і поведінкові особливі потреби [18, с. 91].

Стосовно підготовки вчителів реформа університетів 1983 р. надала кожному університету право розробляти проект навчальної програми для педагогічної освіти, предметів у відповідності з національними керівними принципами і базовим загальним змістом, наданими з боку центрального уряду і згідно законодавчого Указу 1440 від 30 серпня 1991 р. Кожен університет може створити власний проект трирічної навчальної програми для педагогічної освіти в усіх спеціалізаціях і представити його на перевірку від імені Ради університетів. Цей Указ встановлює мінімальні (180) і максимальні (близько 210) кредити (1 кредит становить 10 годин навчання), а також мінімальні щотижневі навчальні години. Закон про освіту 1970 р. змінив статус вчителів початкової школи шляхом інтеграції колишніх звичайних шкіл (the former Normal Schools), де проводилась підготовка в університетську систему. Ця зміна була, однак, більш формальною, аніж актуальною, оскільки інтеграція цих шкіл в університетську систему була повільною, а іноді важкою, почасти тому, що рух у бік інтеграції (з боку самих вчителів та інших факультетів університету - University Departments) був слабким. Ситуація змінилася, коли в 1983 році був прийнятий Закон про Реформу Університету (1983 Ley de Reforma Universitaria — Law on University Reform (LRU): факультети були трансформовані у факультети університетів з метою спрямування персоналу відповідно до їх відповідних інтересів у викладанні і дослідженні, а також професійної кар'єри [4].

За останні кілька років значимість цих установ, враховуючи безперечну необхідність перегляду педагогічної освіти, була предметом численних дискусій. Дебати про реструктуризацію і реформування включали критичні думки щодо заборони Шкіл Освіти (the Schools of Education) або підвищення їх академічної якості, зміни їх обов'язків, структури, ресурсів і т.д. Це призвело до створення педагогічних факультетів (Faculties of Education).

Взаємозв'язок між теорією і практикою в професійній підготовці вчителів.

Будь-яка спроба описати різні приклади практики у педагогічній освіті в Іспанії повинна бути зреалізована в межах контекстуальної рамки аналізу взаємозв'язку між теорією і практикою у навчальних програмах педагогічної освіти. Інакше, як стверджують іспанські учені, ми ризикуємо судити про будь-який приклад практики або практики в цілому, як цінної самої по собі. Ігноруючи це, ми можемо упустити момент складності й неявної теоретичної моделі, у якій виявляється практика. Значення практики в ізоляції також означає, що увага не зосереджена на її ролі у структурній рамці педагогічної освіти або яким чином вона пов'язана з іншими областями в навчальній програмі. Також важко аналізувати її внесок в професійну підготовку студентів педагогічних навчальних закладів. Але такий аналітичний підхід мав би цінність без чіткого розуміння основних значень наступних питань:

1) Що ми розуміємо під теорією і практикою в початковій педагогічній освіті? 2) Чому їх взаємовідносини як і раніше є ендемічною проблемою? 3) На яких рівнях ці взаємовідносини можуть бути створені? Яким є значення, яке надається в контексті цих взаємовідносин практичному досвіду або допрофесійній педагогічній практиці? Спочатку іспанські дослідники пропонують розглянути відповіді на перші два питання. З цією метою передбачалося використовувати власні дані, оскільки дослідження іспанських учених передбачає не тільки взаємодію між теорією і практикою, але і внесок галузевого досвіду у професійне навчання вчителів [5, с. 129-138]; [6, с. 17-51]; [7, с. 41-51]; [8, с. 341-351]; [9, с. 25-34]; [18, с. 92].

Коли Ланьє і Літл (Lanier and Little, 1990) проводили свої дослідження щодо навчальних програм початкової педагогічної освіти, вони представили його у вигляді одного роздільного, без зв'язку між різними галузями. Вони також дійшли дуже тривожного висновку про те, що є добре організована дихотомія двох сприйнятих реалій, чітко розмежованих і важких до викорінення: а) теорія, яку ми визначаємо як належне знання різних предметів, які становлять зміст діючої навчальної програми (як академічної, так і професійної). Це знання призначено для забезпечення концептуального багажу, що вчителі беруть із собою в клас; б) практика, яку ми визначаємо як набір можливостей, щоб спостерігати і відгравати роль вчителів у модельованих або реальних контекстах навчання.

Легко побачити, що з цієї точки зору практика не обмежується періодами студентської педагогічної практики, які відбуваються в школі, тобто сказати, що будь-яка ситуація покликана полегшити професійні контакти між студентами педагогічних навчальних закладів і реальним світом практики в школі, яка веде до професійного розвитку, є включеною. Цілком очевидно, що немає ніякого конфлікту між цими двома словами- теорією та практикою-, в тому, як ми використовуємо їх, для побудови навчання в будь-якій галузі знання. Проблема в тому, що воно не представляється доцільним, щоб мати такого роду розрив у будь-якому вигляді професійної освіти і зокрема, в галузі педагогічної освіти. На думку іспанських учених, краще зрозуміти природу раціональності, яка утримує взаємозв'язок між теорією і практикою, призводячи до більш свідомих і більш обґрунтованих процесів прийняття рішень на організаційному та управлінському курікулярних рівнях педагогічної освіти. Це також

допомогло б урегулювати надмірне очікування про цінності галузевого, коли розглядалися самі по собі.

Очевидно, що переважаюча модель початкової підготовки вчителів в Іспанії відповідає прихованій теорії, що саме вчителі, а не університетські школи (або іншими словами педагогічні факультети університетів) є тими особами, хто індивідуально приймає на себе відповідальність за будівництво містка між *теорією* - поняттями, навичками, стратегіями і відносинами - які вони, як передбачається, повинні отримати в університетах, і *практикою* - студентами, навчальним планом досвідчених вчителів і контекстами, які їм забезпечують основна та середня школа.

Певною мірою в Іспанії не вистачає теоретичної моделі, здатної пояснити, як навчитися викладати, як різні предмети, які складають навчальний план, і як побудовані ситуації (наприклад, практика), які допомагають привести студентів педагогічних навчальних закладів до тісного контакту з реальними характеристиками їх майбутньої роботи, внесок у це навчання. Саме це є теоретичний вакуум, що, мабуть, може допомогти пояснити сучасне значення, яке надається практичному досвіду або допрофесійній педагогічній практиці (*pre-professional teaching practice*). Працюючи таким чином, ми даємо можливість для педагогічної освіти бути визначеною як інтелектуально слабка: Складається враження, що вона є залежною від досвіду, а не засобом дослідження як навчитися «викладати», і з цієї точки зору внести свій вклад у наведення містків між теорією і практикою. Але постають інші питання: 1) Яким чином ми можемо будувати такі містки? 2) Як ми можемо виправити стан техніки майстерності, описаної вище? 3) Як ми можемо сприяти кращому поясненню механізмів, за допомогою яких вчиться студент- майбутній вчитель? На погляд іспанських науковців, відповіді на ці питання можуть бути дані на основі аналізу цих разом узятих трьох рівнів разом [6; 7; 18, с. 93].

1-й рівень. Аналіз моделей педагогічної освіти моделей, які представляють різні концептуалізації про викладання, навчальний план, вчителі, знання і спосіб, за допомогою якого вчителі вчать і думають. Як наслідок, може бути зроблена певного пропозиція про зв'язок між теорією і практикою. Ці концептуалізації є корисними в якості орієнтирів для прийняття рішень про освітні процеси і, в той же час, вони служать для підвищення неявних припущень в практиці освіти (Калдерхед, 1990 (Calderhead J.)) [3, с. 153-160]; Zeichner, 1983 [15, с. 3-9]; Зейхнер і Лістон (Zeichner and Liston, 1990) [16, с. 3-20].

2-й рівень. Як зазначають іспанські учені Монтеро і Вез (Montero and Vez, 1990) [9], аналіз методології, використовуваної в передачі знань про різні предмети, яка інтегрує навчальний план. Іншими словами, модель навчання, яку учитель-педагог представляють студентам педагогічних навчальних закладів. Практика, яку викладачі демонструють, стає важливим потенційним ресурсом для студентів, які засвоюють ці схеми роботи через їхній тривалий процес спостереження. Від того виникає також важливість освіти педагогів.

3-й рівень. Рівень галузевого досвіду або педагогічної практики студентів. Розглянемо наслідки цього рівня в цій точці.

Роль програм педагогічної практики. Яка роль програм педагогічної практики? Яке її теоретичне значення і реальний внесок у процес становлення вчителя?

Практичний досвід або періоди педагогічної практики визначаються як можливість навчання, щоб викладати, так як "навчальні ситуації для майбутніх вчителів у галузі педагогічної освіти, в яких вони систематично стикаються з , або можуть практикувати конкретні заходи викладання та класне керівництво в школах, під керівництвом спеціально тренованих співпрацюючих вчителів» [13, с. 311].

Таким чином, запланований досвід покликаний сприяти прогресивному прийняттю професійної відповідальності майбутнім учителем? Той факт, що не ясно, як обґрунтувати, з теоретичної точки зору, програми, які студенти педагогічних навчальних закладів відвідують протягом періоду їх педагогічної практики і як вони отримують знання їх професії з аналізу практичного досвіду видається проблемою. Це недостатньо для програми мати добрі наміри. Відповідність між її намірами і реальними результатами повинна бути проаналізована і оцінена зсередини (Zeichner, 1980 [14, с. 45-55]; Зейхнер і Лістон (Zeichner and Liston, 1987) [17, с. 23-48].

Без такої оцінки переконання в цінності програм педагогічної практики має тенденцію до зміцнення існуючого навчального плану і ускладнює їх реформування. Іншими словами, воно прагне закріпити розрив між теорією і практикою в області педагогічної освіти: «Останні події в педагогічній практиці сприяли тому, щоб зробити педагогічну освіту більш практико-орієнтованою. Але, незважаючи на зроблені значні зусилля, щоб закрити розрив між тим, що викладається в інституціях (теорія) і що необхідно для практики, щоб бути вчителем, багато проблем залишаються невирішеними. Актуальність педагогічної практики, як вона працює сьогодні для початкової підготовки вчителів, як і раніше під питанням.» [13, с. 313].

Опис практикуму. Опишемо конкретні фундаментальні характеристики сучасного практикуму, який реалізувався в Університеті Сантьяго (the University of Santiago) для дошкільної та початкової шкільної педагогічної освіти, в межах концептуальної рамки, побудованої на вище згаданих рефлексіях: [18, с. 94].

а) *час*. Нинішній Практикум в Університеті Сантьяго за спеціальностями Дошкільної, Початкової освіти, Іноземних Мов і Музичної Освіти охоплює три етапи (Практикум I, II і III) , розташований, відповідно, у середині першого, другого і третього року курсу педагогічної освіти. Практикум I триває близько 20 годин, присвячених спостереженню і аналізу життя школи, а Практикум II і III охоплює період тривалістю 150 годин (6 тижнів) кожен, в основному присвячені спостереженню класу і розвитку дидактичних підрозділів і міні-урокам. Враховуючи фактор часу, важливо зауважити: а) це явна модель континууму "теорія-практика" протягом фіксованих періодів часу в кожному курсі і б) відповідність для студентів педагогічних навчальних закладів під час реалізації всієї навчальної послідовності класного спостереження, спільної роботи з умілим учителем, який пройшов підвищення кваліфікації і незалежної діяльності (найбільш важливі елементи занурення професійного навчання) у таких обмежених і концентрованих періодах часу.

б) *структура і зміст*. Департамент методів навчання та організації школи (The Department of Teaching Methods and School Organization) спільно з Департаментами предметних методик викладання (the Departments of Subject-Specific Teaching Methodologies) несуть відповідальність за розробку та оцінку Практикуму. Організація

(розподіл студентів педагогічних навчальних закладів, відносини з працюючими учителями і шкільними центрами тощо) є обов'язком Ради педагогічного факультету (the Board of the Faculty of Education). Глобальний зміст Програми Практикуму поширюється у вигляді буклету для студентів педагогічних навчальних закладів та працюючих вчителів, з конкретними характеристиками для кожної із зазначених спеціалізацій. Цей План надає прямі посилання на: освітні цілі, етапи планування, розвиток та оцінювання, обов'язки університетських і шкільних наставників і т.д. [18].

в) цілі. У загальних рисах, можна сказати, що цілі узгоджені з основною метою Практикуму:

I) встановлення контакту з реальною роботою в школі, щоб дізнатися, як вона працює, знати освітню практику, яка розвивається у ній, все це відбувається на систематичній основі. Вплив на майбутніх учителів реальності школи не обмежується простим контактом, оскільки студенти педагогічних навчальних закладів забезпечуються керівними принципами, які допомагають їм зосередити своє спостереження на шкільному середовищі, інституційних характеристиках, класі, профілі учнів і т.д.

II) прийняття участі в коректній роботі та професійних навичках вчителя з метою полегшення доступу студентів до професійних завдань вчителя. Для цього були розроблені два види взаємодоповнюючих процесів: співпраця з працюючими учителями і проектування, розвиток та оцінка навчального блоку.

III) розвиток рефлексії в дії. Студенти педагогічних навчальних закладів повинні вчитися самостійно розвивати різні механізми для аналізу власного досвіду, протиставляти цей досвід з іншими точками зору (тими, що отримані з теорії, зі спостережень, або думок колег), а також почерпнули з рефлексивної діяльності, які будуть впливати на їх майбутню роботу. Така мета дозволяє зрозуміти практикум як одне ціле, - як хорошу підставу для професійного розвитку студентів педагогічних навчальних закладів.

IV) інтеграція теорії і практики в подвійному сенсі прикладної теорії і побудова теорії з практики. Абсолютно очевидно, що досягнення цих цілей залежить у великій мірі від особливої турботи, якої ми надаємо тому, як ми реалізуємо цей процес: підбір шкільних центрів, створення та обговорення правил співпраці, переговори з післядипломними вчителями, уточнення всього процесу зі студентами педагогічних закладів і т.д. [18, с. 95].

г) оцінка. Заключна оцінка періоду педагогічної практики є обов'язком як педагогів в Університеті, так і працюючих вчителів як шкільних наставників. Але це не, на жаль, не було зрозумілим, як спільний процес, що призведе до узгодження між партнерами. Шкільні наставники дають оцінки самостійно і вони направляються на Педагогічний факультет. Тоді педагоги, які несуть відповідальність за визначену кількість студентів під час педагогічної практики, приймають ці оцінки до уваги, включаючи їх до своїх власних оцінок, які значною мірою визначаються оцінкою письмового звіту студентів, необхідних для підсумків про їх практику. Як згадувалося вище, проектування і розробка міні-уроків або навчального блоку є дуже важливою частиною даного звіту [18, с. 96].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведений аналіз дав змогу доповнити науковий обіг української професійної педагогіки новими теоретичними ідеями (стосовно фундаменталізації навчання, інтеграції навчальних курсів, орієнтації професійної підготовки на вивчення світових досягнень у сфері педагогічної освіти) тощо. Крім того, виявлено основні тенденції розвитку системи професійної підготовки учителів на прикладі університету Сантьяго-де-Компостела: входження педагогічної освіти у систему вищої, диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; фундаменталізація педагогічної освіти посиленням теоретичної та практичної складових психолого-педагогічної підготовки; децентралізація управління освітньою галуззю, покращення якості педагогічної освіти шляхом модернізації її змісту тощо.

Література:

1. Белан Т.Г. Особливості організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у різних країнах [Електронний ресурс / Т.Г.Белан. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2012_97/Belan.pdf. - Заголовок з екрану. – Мова англ.
2. Шандрук С. І. Проблема професійної підготовки вчителів у США в порівняльній педагогіці [Електронний ресурс] / С.І. Шандрук. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_gum/npo/2011_2/Shandruk.pdf. - Заголовок з екрану. – Мова англ.
3. Calderhead J. Conceptualising and evaluating teachers' professional learning / J. Calderhead // *European Journal of Teacher Education*, 1990. - 13 (3). - pp. 153-160.
4. Lynch N. Facing new challenges: Reforms in Spain's public university system [електронний ресурс] / Nick Lynch. - Режим доступу: <http://martindale.cc.lehigh.edu/sites/martindale.cc.lehigh.edu/files/lynch.pdf>. - Заголовок з екрану. – Мова англ.
5. Montero L. El curriculum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica como problema / L. Montero // *Materiais Pedagógicos*. - Universidad de Santiago, 1985 a. - pp. 129-138.
6. Montero L. Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional / L. Montero // *La formación práctica de los profesores*. - Santiago de Compostela, Tórculo, 1988 a. - pp. 17-51.
7. Montero L. Modelos de prácticas: Modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. / L. Montero. In Zabalza, M. (Coord.): *La formación práctica de los profesores*. - Santiago de Compostela, Tórculo, 1990 a. - pp. 41-51.
8. Montero L. Evaluation of teaching practice programmes / L. Montero. In Jordana, R. (Ed.): *Actas de la 13ª Conferencia de la ATEE*. - Barcelona, 1990b. - pp. 341-351.
9. Montero L. and Vez J. M. Professional development of teacher trainers: a case study / L. Montero and J. M. Vez // *European Journal of Teacher Education*, 1990 b. – No 13 (1-2). - pp. 25-34.
10. Pedro el Moreno Martinez. La ley General de Educacion y Educacion de Adultos [електронний ресурс] / Pedro el Moreno Martinez // *Estudios*. – 22 p. - Режим доступу: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199207.pdf?documentId=0901e72b8132cbfb>. - Заголовок з екрану. – Мова англ.
11. Tejada J. Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective / José Tejada. In: "Informalisation of Education" [online dossier] // *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*. - 2013. - Vol. 10. - No 1. - pp. 345-358.
12. Véz J. M. and Montero L. Current Changes and Challenges in European Teacher Education / J. M. Vez and L. Montero. - Galicia, Osnabrück, Ruck-Zuck-Druck, 1997.
13. Vonk H. The gap between theory and practice / H. Vonk // *European Journal of Teacher Education*. - 1985. - 8 (3). - pp. 307-317.
14. Zeichner K. Myths and realities: field based experiences in preservice teacher education / K. Zeichner // *Journal of Teacher Education*. - 1980. - 31(6), pp. 45-55.

15. Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education / K. Zeichner // Journal of Teacher Education. - 1983. - 34 (3). - pp. 3-9.
16. Zeichner K. and Liston D. Traditions of reform in U.S. teacher education / K. Zeichner and D. Liston // Journal of Teacher Education. - 1990. - 41(2). - pp. 3-20.
17. Zeichner K. and Liston D. Teaching student teachers to reflect / K. Zeichner and D. Liston // Harvard Educational Review. - 1987. - 57(1), pp. 23-48.
18. Current Contexts of Partnership at the University of Santiago / Jose M. VÉz, Lourdes Montero, Eduardo Fuentes // TNTEE Journal. - 1999. - Vol. 1, Nr 1. - 8 p. - Режим доступу: <http://tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/12Santiago.pdf>. - Заголовок з екрану. - Мова англ.

Надежда Постригач

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В
ИСПАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ САНТЬЯГО-ДЕ - КОМПОСТЕЛА**

Анализ и систематизация теоретических подходов к организации профессиональной подготовки учителей в испанском университете Сантьяго-де - Компостела позволил выявить основные тенденции развития системы профессиональной подготовки учителей: вхождение педагогического образования в систему высшего, диверсификация подготовки педагогических кадров; фундаментализация педагогического образования усилением теоретической и практической составляющих психолого-педагогической подготовки; децентрализация управления образовательной сферой, улучшение качества педагогического образования путем модернизации его содержания и т.д.

Ключевые слова: эффективность преподавания, педагогическая практика, профессиональная подготовка учителя, профессиональный статус, профессиональная идентичность, педагогическая карьера

Nadiya Postrigach

**ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN THE
SPANISH UNIVERSITY OF SANTIAGO DE COMPOSTELLA**

Analysis and systematization of theoretical approaches to teachers training in the Spanish University of Santiago de Compostella made it possible to identify the main trends in the development of teacher training, namely: entering teacher education in the system of higher education, diversification of teacher training, fundamentalization of teacher education through increasing of theoretical and practical components of psycho-pedagogical training, decentralization of education sector management, improving the quality of teacher through modernization of its content and so on.

Key words: teaching performance, teaching practice, professional teacher training, professional status, professional identity, teaching career